



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

“Evidencias de Validez de la Escala de Procrastinación Académica en
Estudiantes de Institutos Privados del Distrito de Trujillo.

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORAS:

Mogollón Rojas, Oriana Elizabet (orcid: 0000-0002-2575-8411)

Vilchez Valencia, Fiama Anais (orcid: 0000-0002-0281-1822)

ASESORA:

Dra. Aguilar Armas Haydee Mercedes (orcid: 0000-0001-9368-6184)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

Trujillo – Perú

2019

DEDICATORIA

A mis padres, Joaquín Mogollón Bayona y Miriam Rojas Romero, quienes me brindaron su apoyo incondicional y me motivaron en cada momento, brindándome consejos para formarme como una persona de bien.

A mis hermanas Nadia y Mireya que son mi vida, a las cual amo mucho, y quiero que sean mejores personas y profesionales siempre.

A mi novio Carlo quien me acompaño durante todo el proceso de mi formación profesional, dándome su cariño y apoyo, ayudándome además a superar los obstáculos que se me presentaron.

Este proyecto está dedicado a mi amado esposo Renzo por el apoyo y confianza que me ha brindado a pesar de las dificultades siempre me apoyo incondicionalmente. Así mismo por facilitarme los medios necesarios para continuar mi formación académica profesional. De igual manera agradezco a mis padres Julio Vilchez Aguilar y Lilian Valencia Román por brindarme su apoyo, comprensión y su ayuda mutua a seguir perseverando cada día.

Para finalizar en especial a mi hija Liana Jael Sandoval Vilchez quien es mi motivo y mi fuerza para seguir preparándome en esta vida maravillosa cada día ya que con ella descubrí el significado de ser madre.

LAS AUTORAS

AGRADECIMIENTO

Agradezco Dios nuestro padre quien día a día me bendice con el amor de mi familia y seres queridos, por darme salud y la sabiduría para formarme como una profesional que contribuirá a su sociedad.

Agradezco a nuestra asesora metodológica Dr. Mercedes Aguilar quien aportó con sus indicaciones y sugerencias para la mejora de nuestra investigación. Nuestra estima y admiración para tan excelente persona.

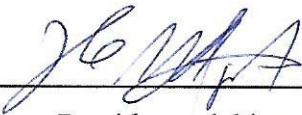
Atte. Oriana Mogollón Rojas

En primer lugar doy gracias a Jehová Dios por guiarme y brindarme sabiduría en el transcurso de mi vida académica, que gracias a él puedo satisfactoriamente culminar mis estudios en la carrera de psicología.

Y por último agradezco a mi asesora quien nos ha acompañado durante la realización del presente estudio de investigación, brindándonos siempre su orientación con profesionalismo ético en la adquisición de conocimientos y reforzando nuestra formación, a quien le debemos el hecho de que este estudio tenga una satisfactoria culminación.

Atte. Fiama Vilchez Valencia

PÁGINA DEL JURADO




Presidente del jurado

Dra. Aguilar Armas Haydee Mercedes



Secretaria de mesa del Jurado

Dra. Quiroz Alcalde María Esther



Vocal de mesa del Jurado

Mg. Calderón Valderrama Candy

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Mogollón Rojas, Oriana Elizabet con D.N.I. N° 75366701 y Vílchez Valencia, Fiana Anais con D.N.I. N° 70814361, a disposición de lograr cumplir con el reglamento de grados y títulos que expone la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de psicología, para obtener el grado académico de licenciadas en psicología.

Declaramos bajo juramento que la tesis “Evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes de Institutos Privados de la Educación Tecnológica del Distrito de Trujillo”, concibe un desarrollo veraz, así como auténtico, donde se consideró todos los lineamientos éticos contemplados.

Por ende, asumimos toda responsabilidad que corresponda ante cualquier falseamiento e inadecuada praxis, que disponga las normas académicas y legales de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 30 de Septiembre, 2019

Mogollón Rojas, Oriana Elizabet
D.N.I. N° 75366701

Vílchez Valencia, Fiana Anais
D.N.I. N° 70814361

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado:

Con el propósito obedecer la normativa de grados y títulos de la universidad Cesar Vallejo, Hacemos presente nuestra investigación “Evidencias de Validez de la Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes de Institutos Privados del Distrito de Trujillo”. La cual ponemos a vuestra disposición, esperando cumplir con todos los requerimientos solicitados para la aprobación de la obtención del título Profesional de Licenciados en Psicología.

Trujillo, 30 de Setiembre 2019

Oriana Elizabet Mogollón Rojas

DNI: 75366701

Fiana Anais Vilchez Valencia

DNI: 70814361

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTO | iii |
| PÁGINA DEL JURADO..... | iv |
| DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD | v |
| PRESENTACIÓN..... | vi |
| RESUMEN | x |
| ABSTRACT | xi |
| I. INTRODUCCIÓN..... | 12 |
| II. MÉTODO..... | 20 |
| 2.1. Tipo y Diseño de investigación | 20 |
| 2.2. Operacionalización de variables..... | 21 |
| 2.3. Población, muestra y muestreo | 21 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad..... | 22 |
| 2.5. Procedimiento..... | 23 |
| 2.6. Método de análisis de datos | 24 |
| 2.7. Aspectos éticos..... | 24 |
| III. RESULTADOS..... | 25 |
| IV. DISCUSIÓN..... | 31 |
| V. CONCLUSIONES..... | 33 |
| VI. RECOMENDACIONES..... | 34 |
| REFERENCIAS | 35 |
| ANEXOS | 42 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Operacionalización de variables..... | 21 |
| Tabla 2. Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlación ítem-factor..... | 25 |
| Tabla 3. Índices de ajuste absoluto..... | 26 |
| Tabla 4 Matriz de correlaciones entre ítems del instrumento..... | 29 |
| Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad de las puntuaciones del instrumento..... | 30 |
| Tabla 6. Distribución de la población | 46 |
| Tabla 7. Muestro probabilístico estratificado..... | 47 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Estructura factorial según el modelo teórico | 27 |
| Figura 2 Estructura factorial del instrumento según el modelo reespecificado. | 28 |

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar las evidencias de validez de la escala de Procrastinación académica en una muestra de 459 de estudiantes adolescentes y adultos jóvenes de 18 a 40 años de edad de 2 institutos privados del distrito de Trujillo. Los resultados evidencian para la validez basada en la estructura interna por el AFC, en el modelo teórico reporta $X^2/gl = 2.17$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .069$, $CFI = .94$, $TLI = .92$, $AIC = 156.00$, mientras que el modelo propuesto, sin los ítems, 4 y 1, un $X^2/gl = 1.06$, $RMSEA = .01$, un $SRMR = .026$, un $CFI = 1.00$, un $TLI = 1.00$, y $AIC = 7.96$, con cargas factoriales estandarizadas $> .40$, en la confiabilidad mediante la consistencia interna de la escala de Procrastinación académica, la cual reporta para el modelo teórico un omega de .72 a .76 y para el modelo re-especificado de .75 a .83, hallazgos que permite connotar un aporte metodológico, teórico, práctico y largo plazo social.

Palabras clave: evidencias, validez, confiabilidad.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the evidences of the validity of the academic procrastination climb in a sample of 459 adolescent and young adult students from 18 to 40 years of age. 2 private institutes of the district of Trujillo. The results show for the validity based on the internal structure for the confirmatory factorial analysis, in the theoretical model reports $X^2 / gl = 2.17$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .069$, $CFI = .94$, $TLI = .92$, $AIC = 156.00$, while the proposed model, without the items, 4 and 1, an $X^2 / gl = 1.06$, $RMSEA = .01$, an $SRMR = .026$, a $CFI = 1.00$, a $TLI = 1.00$, and $AIC = 7.96$, with standardized factorial loads $> .40$, in the reliability through the internal consistency of the Academic Procrastination escalation, which reports for the theoretical model an omega of .72 to .76 and for the re-specified model of .75 to .83, The findings allow us to connote a methodological, theoretical, practical and long-term social contribution.

Keywords: evidence, validity, reliability.

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los jóvenes comprende uno de los primeros estadios del ciclo vital, donde se consolida las manifestaciones del comportamiento, cognición y emoción, que manifestará en las posteriores etapas, por ende, su orientación acorde a las normativas que el contexto sociocultural exige, permite una adaptación funcional del individuo al entorno (Papalia, Duskin y Martorell, 2012), en este sentido, Dominguez, Villegas y Centeno (2014) refieren que uno de los problemas más frecuentes durante este periodo, es la procrastinación académica, donde el alumno manifiesta u omite un conjunto de conductas con la finalidad de evitar, aplazar o no realizar una actividad académica, dentro de un tiempo estipulado de entrega, lo cual dificulta notablemente el desarrollo educativo, que limitará la adaptación al ámbito profesional, propia de la adultez temprana (Alonso, 2012).

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) refiere que la procrastinación académica es una realidad problemática cada vez más frecuente en el proceso de formación profesional, al limitar el desarrollo de las potencialidades naturales de los jóvenes, realidad que es corroborada por Garzón y Gil (2017) al manifestar que la procrastinación académica constituye la causa más frecuente de deserción educativa, que paulatinamente genera el abandono total de las responsabilidades propias del joven, lo cual, genera manifestaciones atípicas, como la conducta disruptiva, sustancias, el desacato a las normas, y la pérdida progresiva del sentido de vida, esta última, asociada a una variedad de problemáticas psicoemocional, que constituyen consecuencias colaterales de la procrastinación académica (Ferrari, Johnson, y McCown, 1995).

Asimismo, en el ámbito nacional, Marquina et al. (2016) refieren que el 37.7% de los jóvenes, procrastinan con frecuencia, al cumplir sus diligencias académicas en el límite de tiempo estipulado, de esta manera ante ponen otras actividades, como familia, sociedad u ocio, frente a las responsabilidades propias de su edad, y sólo el 9.4% cumple con sus actividades académicas dentro del margen de tiempo idóneo para su realización; del mismo modo Carranza y Ramírez (2010) manifiestan que la procrastinación académica se presenta de forma equitativa tanto en hombre como en mujeres, sin embargo su frecuencia es distinta según la edad del ser humano, al observar que los jóvenes son más proclives a

procrastinar, a diferencia de los adultos de 21 años de edad que la conducta orientada a posponer actividades disminuye de forma notable; cifras que denotan la presencia de la procrastinación, como atributo psicológico, en poblaciones de jóvenes en el proceso de formación profesional, que dificulta su desarrollo funcional y posiblemente sociocultural.

De igual manera, a nivel local Morales (2018) reporta en una muestra de jóvenes Trujillanos, una tendencia de respuesta, por encima de la media, lo cual denota la probabilidad de conductas orientadas a la procrastinación, dentro de sus actividades académicas, donde se observa tanto valores mínimos en la respuesta, como los máximos, a partir de esta realidad psicosocial, se destaca a la procrastinación académica, desfavorable para la adaptación (Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman, 2012), al no permitir su adaptación a las funcionales y roles que exige el contexto sociocultural-educativo (Chan, 2011).

Asimismo, dentro de los institutos considerados como parte de la muestra de estudio, refiere que la principal causa del retraso académico, y el incumplimiento de actividades educativas, se debe a la conducta procrastinadora, la cual se caracteriza en esta población de jóvenes y adultos jóvenes en su mayoría, por la justificación reiterada sobre el retraso y en ocasiones el incumplimiento de tareas encomendadas, lo cual a largo plazo conlleva al notable ausentismo y deserción académica, porque posiblemente, no se logra detectar a tiempo estas conductas disfuncionales, enmarcada por postergar actividades, en ocasiones, hasta incumpléndolas, que inicialmente son aparentemente inofensivas. F. Vilchez (Comunicación personal, 28 de septiembre, 2018).

Por otra parte, desde una realidad problemática, orientada al análisis psicométrico, se debe tener en cuenta que el desarrollo de instrumentos de medición psicológica a nivel nacional se encuentra aún en desarrollo, donde existe una carencia de herramientas de cuantificación que cuenten con los procedimientos indispensables para el reporte de la validez y confiabilidad del test (Ventura-León, 2017), de esta manera, el estudio de evidencias de validez de los test psicológicos y educativos permite generar herramientas acordes a una determinada población, para la posterior medición objetiva de una característica intrínseca, cuando se cumpla con las condiciones establecidas, (American Educational Research Association, American Psychological Association y National

Council on Measurement in Education, 2014), de igual manera la selección del instrumento, corresponde a sus características psicométricas, como primer punto, los autores que lo validaron al contexto peruano, Dominguez, Villegas y Centeno (2014) reportaron el contenido, para su ajuste al lenguaje nacional, posterior a ello se menciona la estructura interna, mediante procedimientos idóneos, que reportar una validez sólida para la réplica del estudio, y por ultimo una confiabilidad oportuna, distinguiendo las dos principales propiedades, de validez y fiabilidad (Montero y León, 2007), como es el propósito de la investigación desarrollada.

Bajo este lineamiento, el único estudio realizado a nivel local fue por Guevara (2017) al no conllevar procesos oportunos para el reporte de la fuente basada en la estructura interna, reporta índices de ajuste insatisfactorios, que lo idóneo fuese, según Medrano y Núñez (2017) la re especificación como procedimiento complementario para asegurar resultados favorables mediante la técnica del AFC, asimismo una ausencia de intervalos de confianza para el coeficiente omega, utilizado en la fiabilidad (Ventura-León, 2018), que impulsa a la investigación en los procedimientos necesarios para asegurar la validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica, aportando con análisis del test en mención.

Por ello, el estudio titulado presenta un aporte metodológico al campo de la psicometría, además contribuirá a nivel teórico, con la revisión, por último, presenta un aporte práctico, a la praxis profesional futura, frente a una realidad problemática que exige herramientas pertinentes.

Por otro lado, también existe evidencia de investigaciones realizadas a nivel internacional, como Barraza y Barraza (2018) quienes estudiaron la validez y la consistencia interna del EPA en una población estudiantil de educación media superior de la ciudad de México, la muestra lo conforma 361 estudiantes. En cuanto a la validez mediante el AFC, utilizando el método de máxima verosimilitud se reporta los índices de ajuste absoluto donde el modelo de 12 reactivos obtiene un RMSEA de .087, un CFI de .90, y para el modelo re especificado, sin los reactivos 1 y 4, un RMSEA de .055, y CFI de .93, asimismo reportó cargas factoriales estandarizadas superiores a .40. En cuanto a la confiabilidad por Alfa, siendo de .66 a .81.

Asimismo, a nivel nacional, Dominguez, Villegas y Centeno (2014) validaron la EPA en una muestra de 379 estudiantes de 16 y 40 años de edad, de Lima – Perú. El instrumento revisado consta de 16 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert. La correlación ítem-test, mediante el coeficiente r de Pearson, reporta que los reactivos 3, 4, 15 y 16 presentan valores inferiores a .20; por lo cual se procedió a eliminar tales reactivos, posteriormente para la evidencia de validez basada en la estructura interna se efectuó el análisis factorial exploratorio mediante el método de máxima verosimilitud con dicha estructura, extrayéndose 2 factores con pesos factoriales con valores superior a .30 y una varianza explicada de 49.55%, se continuo con la técnica del AFC que reporta el (GFI) de .97, el (RMSEA) de .078, el (AGFI) de .96, y los pesos factoriales de superior a .20. Para la confiabilidad se trabajó mediante el método de consistencia interna obteniendo un coeficiente omega para autorregulación académica con 9 reactivos de .829 y postergación académica con 3 reactivos de .794.

Además, Dominguez (2016) reportó para una muestra de 717 estudiantes de ambos sexos con edades comprendidas entre 17 y 54 años, de Lima. Para la validez basada en la estructura interna mediante el AFC utilizando el método de máxima verosimilitud obtiene un (CFI) de .904, (SRMR) de .071 y cargas factoriales estandarizadas en promedio fueron de .40 a más, en la confiabilidad por omega de 811 a .892.

Y de forma local, Guevara (2017) estudió las evidencias de validez en una muestra de 377 adolescentes de 13 y 18 años, del distrito Víctor Larco Herrera. Para la evidencia de validez basada en la estructura interna por AFC mediante el método de máxima verosimilitud, se reporta el ajuste comparativo (CFI) de .853, el (GFI) de .922, el (RMSEA) de .082, y las cargas factoriales estandarizadas $>.30$. Para la confiabilidad mediante el método de consistencia interna por Omega, siendo de .759 para autorregulación (9 reactivos) y de .687 en postergación de actividades (3 reactivos).

Trabajos de investigación que cuentan con una teoría que lo respalda, el constructo se define como los comportamientos que expresa el estudiante de forma voluntaria, con el propósito de aplazar sus responsabilidades que tiene que cumplir en un plazo de tiempo (Dominguez, Villegas y Centeno. 2014).

Por otro lado, entre una de las primeras definiciones Balkis y Duru (2007) la mencionan como el fenómeno psicosocial que conlleva al ser humano a una negación o evitación constante en la realización de diversas actividades correspondientes a las responsabilidades escolares, que, a pesar de las probables consecuencias a mediano y largo plazo, mantiene la conducta procrastinadora.

Por su parte Barraza (2005) refiere que la conducta procrastinadora se define como la actividad de postergación desde leve hasta moderada de las responsabilidades dentro del ámbito educativo, que no permite al individuo desarrollarse funcionalmente en sus actividades académicas, lo cual afecta directamente a su desempeño, adaptación y crecimientos profesional, estando ligado con el estrés.

En cuanto a su dimensionalidad Dominguez, Villegas y Centeno (2014) refieren que la comprensión y evaluación de la procrastinación académica corresponde a la autorregulación académica: se orienta a una regulación que el estudiante establece, para controlar la conducta, cognición y motivación que permite alcanzar sus metas u objetivos trazados y a la postergación de actividades que refiere la conducta de evitación sobre las responsabilidades inherentes a la posición del sujeto, conllevando su postergación, y en algunas situaciones la ausencia de su realización, por lo general por anteponer otras actividades a sus obligaciones.

Que permiten caracteriza a la procrastinación, Alegre (2013) refiere que la procrastinación académica tiene una caracterización multicausal, es decir que su manifestación depende de un conjunto de factores, tanto intrínsecos, que dependen plenamente del individuo, acorde a una construcción a partir de experiencias y vivencias, por otro lado están los factores extrínsecos, que hacen mención a las influencias externas que predisponen a la procrastinación, en ambos casos las consecuencias son similares, un deterioro académico, laboral y social del ser humano, por su parte Williams, Stark y Foster (2008) manifiestan que la actividad procrastinadora se relaciona directamente con el estrés, lo cual indica, que, frente a un grado de presión de moderada a alta, el sujeto tendrá la predisposición por postergar la actividad escolar, por ser percibida como estresante, al estar por encima de sus capacidades, por lo cual evita su realización, con frecuencia generando un incumplimiento de su labor académica.

Asimismo Specter y Ferrari (2000) refieren que la procrastinación académica se debe por una falta de motivación, tanto intrínseca, que hace referencia a un impulso interno, es decir el deseo por sobresalir en el ámbito escolar, con la finalidad de un desarrollo académico que posteriormente genere una adaptación socio profesional, como extrínseca, que corresponde aquellos motivadores externos al sujeto, tal es el caso de recompensas y castigos, que mantienen, aumenta o extinguen una determinada conducta, a partir de esta dinámica, la motivación corresponde a una de las causas de la presencia o ausencia de la procrastinación académica. Por su parte Kolawole, Tella y Tella (2007) manifiestan que la procrastinación se debe a una inadecuada gestión del tiempo eficientemente, lo cual refleja en la utilización del tiempo en otras actividades que no corresponden a las responsabilidades académicas, dejando en evidencia una ausencia de una distribución del tiempo homogénea, entre las diligencias escolares, sociales y de recreación, atribuyendo la mayor parte del tiempo a aquellas actividades placenteras.

Por otro lado Chan (2011) indica que la procrastinación académica también se puede deber por factores externos, como el trabajar paralelamente, lo cual limita el tiempo y la disposición por realizar las actividades de índole académicas de forma pertinente, asimismo los conflictos relacionados al grupo primario de apoyo, que obstaculiza el desempeño y rendimiento escolar funcional, por último también se considera el sistema social de pares disfuncional, que su influencia negativa conlleva a manifestaciones disruptivas de la conducta, como la agresión, consumo de sustancias psicoactivas, tanto lícitas como ilícitas, que notablemente generan un deterioro en el cumplimiento de las responsabilidades.

Además, la procrastinación en estudiantes de institutos, se debe entender inicialmente que corresponden a la etapa de la adolescencia donde se consolida los rasgos conductuales, cognitivos y emocionales para la estructuración de la personalidad en la primera adultez (Papalia, Duskin y Martorell, 2012) el ser humano desarrolla algunos atributos tanto negativos como positivos, entre los desfavorables Chan (2011) refiere que la procrastinación académica corresponde a dos características psicológicas disfuncionales, notablemente marcadas en los adolescentes que procrastinan, la primera es la responsabilidad, desde una perspectiva de su ausencia, que inclina a los individuos a una conducta procrastinadora, caracteriza la preferencia de actividades placenteras sobre

aquellas que son inherentes a sus situación educativa, laboral o social; y como segundo atributo presente en los adolescentes que procrastinan es la falta de toma de decisiones, es decir su conducta es guiada por lo automático, aquello que brinda o satisface una necesidad a corto plazo, sin considerar las probables consecuencias a largo plazo, ello explica el ausentismo escolar, la deserción educativa, el incumplimiento de actividades escolares, entre otras manifestaciones atípicas en la adolescencia, que ocurren por una toma de decisiones inadecuada, donde se antepone las gratificaciones inmediatas a las responsabilidades.

De igual manera, dentro de los institutos entre las principales consecuencias a raíz de la actividad procrastinadora, se dividen a nivel individual, donde tiene implicaciones conductuales y psicoemocionales, asimismo a nivel académico, donde se observa un notable deterioro en la actividad escolar, además a nivel social, donde las interacciones con el grupo de pares y la familia se observa notablemente su deterioro (Álvarez, 2010).

A nivel individual, las conductas de postergar actividades, evitar las responsabilidades, o realizar las funciones en el último instante de su entrega, a largo plazo genera como consecuencia una disfuncionalidad en la conducta orientada a cumplir con las exigencias del medio y la adaptación al sistema no solo educativo, además laboral y social, además en las implicaciones psicoactivas, es frecuentes el aumento de la impulsividad, debido a una carencia de control emocional, lo cual también promueve rasgos depresivos, de culpabilidad continua y sentimientos de inferioridad acorde a la propia conducta procrastinadora, que a pesar de estas consecuencias se sigue manifestando reiteradamente por el sujeto (Angarita, Sánchez y Barreiro, 2010)

A nivel académico, es notable que afectará directamente al desempeño educativo, por el mismo hecho de postergar las responsabilidades y aquellas funciones que le corresponden dentro del ámbito educativo, de esta manera el estancamiento durante el proceso del desarrollo educativo, que traerá consecuencias hasta la adultez, en la adaptación laboral, al mismo tiempo en el desarrollo profesional (Chun y Choi, 2005). A nivel social, la conducta procrastinadora genera un distanciamiento del sistema social, debido que el individuo no se ajusta al contexto cultural, al no actuar como un ente que aporte y contribuya al sistema social, sea desde una perspectiva del cumplimiento de sus

roles laborales, educativos y de contribución social, caracterización de rechazo que no solo puede evidenciar el sistema sociocultural, también corresponde a la familia, cuando la conducta procrastinadora se convierte en una carga extra (Dilmac, 2009).

En cuanto al modelo teórico de la procrastinación, se fundamenta en Quant y Sánchez (2012) quienes refieren a la vertiente cognitiva-conductual, como aquella que logra explicar la conducta procrastinadora, la cual tiene como primer inicio una situación detonante, en este caso para la procrastinación académica, constituiría una actividad o responsabilidad académica que el sujeto debe cumplir en un determinado tiempo, seguido por la cognición, la cual frente a la conducta procrastinadora que es automática y distorsionada, que reafirman sentimientos de incapacidad, de culpa y sentimientos de inferioridad, como el tercer apartado correspondiente al afecto, el cual conlleva finalmente a la conducta, que caracteriza la postergación, evitación e incumplimiento. En tal sentido, de esta manera se puede entender, desde la situación que genera la presión, la cognición que regula la realización y por último la conducta (Beck y Clark, 2012).

A partir de lo mencionado se formula ¿Cuáles son las evidencias de Validez de la EPA en estudiantes de institutos privados del distrito de Trujillo?

La cual se justifica en base al valor social, al tener en cuenta la realidad, a nivel psicosocial y psicométrico fue viable la realización de la tesis que aporte con el desarrollo de un instrumento para la valoración de la procrastinación académica, para la resolución del problema social señalado, asimismo por su relevancia práctica contribuye con una herramienta en la realidad estudiada. También se considera el aporte metodológico acorde a los procedimientos, es un antecedente de investigación en cuanto a los métodos psicométricos, al reportar la evidencia de validez basada en la relación con otras variables como aporte sustancial, así como su contribución teórica debido a la revisión de la variable, además de aportar con el conocimiento de las propiedades del test. Por ello el objetivo principal de la investigación es:

- Determinar las evidencias de Validez de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de institutos privados del distrito de Trujillo.

Que se desenlaza en los objetivos específicos.

- Reportar la evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio de la escala de Procrastinación académica en estudiantes de institutos privados del distrito de Trujillo.
- Obtener la evidencia de validez basada en la relación con otras variables mediante el análisis divergente de la escala de metas de vida y la escala de Procrastinación académica en estudiantes de institutos privados del distrito de Trujillo.
- Reportar la confiabilidad mediante la consistencia interna de la escala de Procrastinación académica en estudiantes de institutos privados del distrito de Trujillo.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y Diseño de investigación

El tipo es tecnológico, según Sánchez y Reyes (2015) se orienta a describir y predecir una realidad, para la solución de problemas teóricos, mediante procedimientos científicos que organizan una teoría a favor de este propósito. Se realizó un diseño de investigación instrumental, hace referencia a la construcción, validación, adaptación y el reporte de propiedades de test, que permiten aproximar la cuantificación de un rasgo (Montero y León, 2007)

2.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional | Indicadores | Escala medición |
|---------------------------|--|---|---|--|
| Procrastinación académica | conjunto de conductas que tienen la finalidad de evitar, aplazar o no realizar una actividad académica, dentro de un tiempo estipulado de entrega, lo cual dificulta notablemente el desarrollo educativo (Dominguez, et al, 2014) | Se asume la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en la EPA (Dominguez, et al, 2014) | Autorregulación académica: se orienta a una regulación que el estudiante establece, para controlar la conducta, cognición y motivación que permite alcanzar sus metas u objetivos trazados (Dominguez et al, 2014). Constituye los ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 Postergación de Actividades: Realización de responsabilidades y tareas después del plazo previsto, o evitar su realización (Dominguez et al, 2014). Constituye los ítems 1, 6, 7 | Intervalo “permite establecer comparaciones precisas entre los valores asignados a varios individuos en un mismo atributo medido, y, entre los valores atribuidos a un mismo individuo en la medición de diferentes atributos” (Alarcón, 2013, p. 266). |

2.3. Población, muestra y muestreo

El grupo accesible de población (Ventura-León, 2017) fue de 1950 estudiantes de institutos de privados, de ambos géneros, 635 hombres y 1315 mujeres, entre los 18 a 40 años de edad, del distrito de Trujillo (Anexo 03)

En cuanto al tamaño muestral se obtuvo a partir de la fórmula de cochrán, con un nivel de confianza al 95% y un margen de error al 4%, obteniendo 459 estudiantes de institutos privados, de dos institutos privados del distrito de Trujillo (Anexo 04). Mientras que el muestreo se procedió con el muestreo probabilístico estratificado, el cual permite

generar una mayor probabilidad de generalización de los resultados, a partir de la selección de unidades de análisis de forma equivalente dentro de cada estrato que tenga la población accesible (Otzen y Manterola, 2017). (Anexo 05).

Además, para los criterios de inclusión se consideró a los estudiantes que participen voluntariamente en la recolección de datos, de 18 a 30 años, solteros y sin carga familiar, mientras que en exclusión aquellos que no respondieron todo el instrumento o realizaron doble marcación.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

En la técnica se realizó la encuesta, según Ballesteros (2013) se orienta a la recolección de datos mediante un instrumento que expone preguntas o afirmaciones, que antes, durante y después de su llenado cuenta con el soporte de un responsable que conoce el test aplicado.

El instrumento original, fue creado por Busko (1998) contó con 16 reactivos, distribuidos en dos sub escalas, la escala de procrastinación general y la EPA, para lo cual se hará uso de la EPA de Dominguez, et al. (2014) Quien realizó el último proceso de validación en la ciudad de Lima, referida al contexto peruano, su aplicación tiene una duración entre 10 a 15 minutos aproximadamente, y puede ser aplicada de manera individual o grupal, además está dirigido para poblaciones de 16 a 40 años de edad, asimismo está constituida por 12 reactivos, distribuidos en 2 factores, además su escala de respuesta de Likert. Los materiales que se emplean para su llenado son: lápiz y borrador.

Esta escala consta de dos factores; postergación de actividades y Autorregulación académica. La primera está formada por nueve reactivos: 2,3,4,5,8,9,10,11,12; y el segundo por tres reactivos: 1,6,7. Sus respuestas son de tipo Likert conformado por cinco alternativas: Siempre, Casi Siempre, A veces, Casi nunca y Nunca. De igual modo su llenado será de manera anónimo.

En cuanto a la validez Busko (1998) reportó la fuente de validez basada en la estructura interna, mediante al análisis de ecuaciones estructurales, correspondiente al AFC, con el programa estadístico Lisrel, el cual reporta índices de ajuste para estructura de 2 factores y 16 ítems, de .97 para el GFI, mientras que la confiabilidad se reportó mediante el método

de consistencia interna del coeficiente alfa para el factor de procrastinación general de .82 y en procrastinación académica de .86

Posteriormente Dominguez, et al. (2014) reporta una validez basada en la estructura interna se efectuó el análisis factorial exploratorio mediante el método de máxima verosimilitud con dicha estructura, extrayéndose 2 factores con pesos factoriales con valores superior a .30 y una varianza explicada de 49.55%, al conllevar la eliminación de cuatro ítems, el 3, 4, 15 y 16, constituyendo un total de 12 reactivos, puesto que utilizó el instrumento original de 16 ítems.

Esta solución factorial fue sometida al AFC que reporta GFI de .97, RMSEA de .078, el AGFI de .96, y los pesos $> .20$. En cuanto a la confiabilidad se trabajó con un coeficiente omega para autorregulación académica con 9 reactivos de .829 y postergación académica con 3 reactivos de .794 (Dominguez, Villegas y Centeno. 2014).

2.5. Procedimiento

Posterior a la elaboración del proyecto de investigación, donde se contempló las directrices de la casa de Estudios, para la presentación de tesis en pre grado, así como a su aprobación satisfactoria, se coordinó con las instituciones educativas para la muestra, donde se extendió la carta de presentación emitida por la UCV, para proseguir con las coordinaciones en cuanto a la aplicación del instrumento, de tal manera, dentro de cada salón se explicó tanto al docentes/tutor a cargo como a los alumnos el propósito del estudio, su justificación para su realización, los beneficios después de su culminación y los lineamientos de participación en cuanto a confidencialidad y libre participación, aplicando la carta de testigo informado a la autoridad competente del salón, y a los alumnos el test mediante la técnica de la encuesta, de tal manera se respondió las dudas vigentes, respetando los aspectos éticos contemplados.

A continuación, se revisó las pruebas aplicadas para saber si que son viables para su tabulación, separando aquellos que no cumplen los criterios de inclusión o recaen en los criterios de exclusión, de esta manera se enumeró cada test, para proseguir con el vaciado de datos, buscando obtener los resultados acorde a las normas, se continuó con la discusión

de resultados, elaboración de las conclusiones, recomendaciones culminando con la sustentación exitosa de la tesis, y presentación a las instituciones participantes como muestras de estudio, constituyendo un aporte práctico, teórico y metodológico.

2.6. Método de análisis de datos

la investigación de diseño instrumental (Ato, López y Benavente, 2013), analizo la información en el IBM SPSS Statistics 24, se obtuvo la media (promedio), asimismo desviación estándar (valores cercanos al promedio) (Hernández, Fernández y Baptista, 2013) además la asimetría, obteniendo la presencia de normalidad univariada (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014), y la correlación ítem-factor, como medida preliminar (Carretero y Pérez, 2005), que establece la relación entre variables manifiestas, posterior a la validez en la estructura interna (Elosua, 2003), en el Amos Graphics 24 (Lara, 2014) el AFC, por máxima verosimilitud (Medrano y Núñez, 2017), así se reportó los índices de ajuste absoluto, RMSEA, SRMR, comparativo, CFI, TLI, y el parsimonioso, AIC (Escobedo, Hernández, Estebane y Martínez, 2016, la matriz de correlaciones pearson (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013), las cargas y covarianzas (Fernández, 2015).

También, para el análisis divergente se usó el IBM SPSS Statistics 24, con la escala de metas de vida, por el r de pearson, se obtuvo el valor correlacional, asimismo la significancia (Manterola y Pineda, 2008).

Por último para la confiabilidad (Elosua y Zumbo, 2008) se utilizó el R project versión 3.5.0, con el uso de la librería MBESS, para el omega (Ventura-León y Caycho, 2017), un bootstrap de 1000 y un nivel del 95%, se reportó los IC (Ventura-León, 2018).

2.7. Aspectos éticos

Se coordinó con los institutos seleccionados como población accesible, se generó una carta de presentación, para iniciar con la recolección de datos, posteriormente se realizó las gestiones para establecer los horarios de aplicación, donde se les explico a todos, los objetivos de la investigación, las condiciones de participación, como el involucramiento voluntario, la disposición de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas,

el respeto por la confidencialidad de la información y el uso de los resultados, así se dio el consentimiento informado a los estudiantes.

De esta manera, se cumplió con el artículo 25, que avala la utilización de documentos para el asentimiento/consentimiento de la investigación, y el artículo 64, que manifiesta el uso confidencial de los datos recolectados, con las disposiciones éticas que establece el contexto de su realización (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017).

III. RESULTADOS

En la tabla 2, el promedio más bajo es para el ítem 6 (M=2.20) y más alta en el 4 (M=4.68), la desviación de .82 a 1.18, la asimetría y curtosis <2, correlación ítem-factor.22 a .65, menos el ítem 4 de .03.

Tabla 2

Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlación ítem-factor (n=459)

| Factores | Ítem | Media | DE | g1 | g2 | Ítem-Test r _{itc} |
|---------------------------------|------|-------|------|-------|------|-------------------------------|
| Autorregulación de académica | It2 | 3.45 | .94 | -.20 | -.04 | .36 |
| | It3 | 3.96 | 1.01 | -.68 | -.24 | .35 |
| | It4 | 4.68 | .87 | -.15 | 9.52 | .03 |
| | It5 | 4.24 | .79 | -.84 | .49 | .43 |
| | It8 | 4.20 | .84 | -.94 | .81 | .46 |
| | It9 | 3.61 | .96 | -.23 | -.32 | .46 |
| | It10 | 4.26 | .82 | -1.06 | 1.03 | .53 |
| | It11 | 3.95 | .89 | -.44 | -.37 | .51 |
| | It12 | 4.04 | 1.02 | -.82 | -.09 | .38 |
| Postergación de actividades | It1 | 2.82 | .88 | -.25 | .51 | .22 |
| | It6 | 2.20 | 1.18 | .62 | -.52 | .61 |
| | It7 | 2.34 | 1.14 | .36 | -.77 | .65 |

Nota: DE=desviación estándar; g1=asimetría; g2=curtosis; r_{itc}=coeficiente de correlación R corregido

En la tabla 3 se realizó un AFC por máxima verosimilitud, donde se $X^2/gl=2.17$, el $RMSEA=.05$, $SRMR=.069$; $CFI=.94$ y $TLI=.92$; finalmente, el ajuste parsimonioso a través del criterio de información de Akaike $AIC=156.00$, los pesos para autorregulación académica varía de .02 a .66 y para postergación de actividades de .26 a .91 (ver figura 1).

En la tabla 3, la reespecificado sin considerar el reactivo 4 y 1 los índices de ajuste absoluto a través $X^2/gl=1.06$, $RMSEA=.01$, $SRMR=.026$; $CFI=1.00$, $TLI=1.00$, y $AIC=77.96$, los pesos factoriales estandarizados para autorregulación académica varía de .40 a .66. y para postergación de actividades de .75 a .96 (ver figura 2).

Tabla 3

Índices de ajuste absoluto (n=523)

| Modelo | Ajuste Absoluto | | | Ajuste Comparativo | | Ajuste Parsimonioso |
|--|-----------------|-------|------|--------------------|------|---------------------|
| | X^2/gl | RMSEA | SRMR | CFI | TLI | AIC |
| Factores específicos correlacionados | 2.17 | .05 | .069 | .94 | .92 | 156.00 |
| Factores específicos correlacionados con re-especificación | 1.06 | .01 | .026 | 1.00 | 1.00 | 77.96 |

Nota: X^2/gl =chi cuadrado sobre grados libertad; $RMSEA$ =; $SRMR$ =residuo cuadrático estandarizado; CFI =; índice de Tucker-Lewis; AIC =criterio de información de Akaike

Figura 1

Estructura modelo teórico($n=459$)

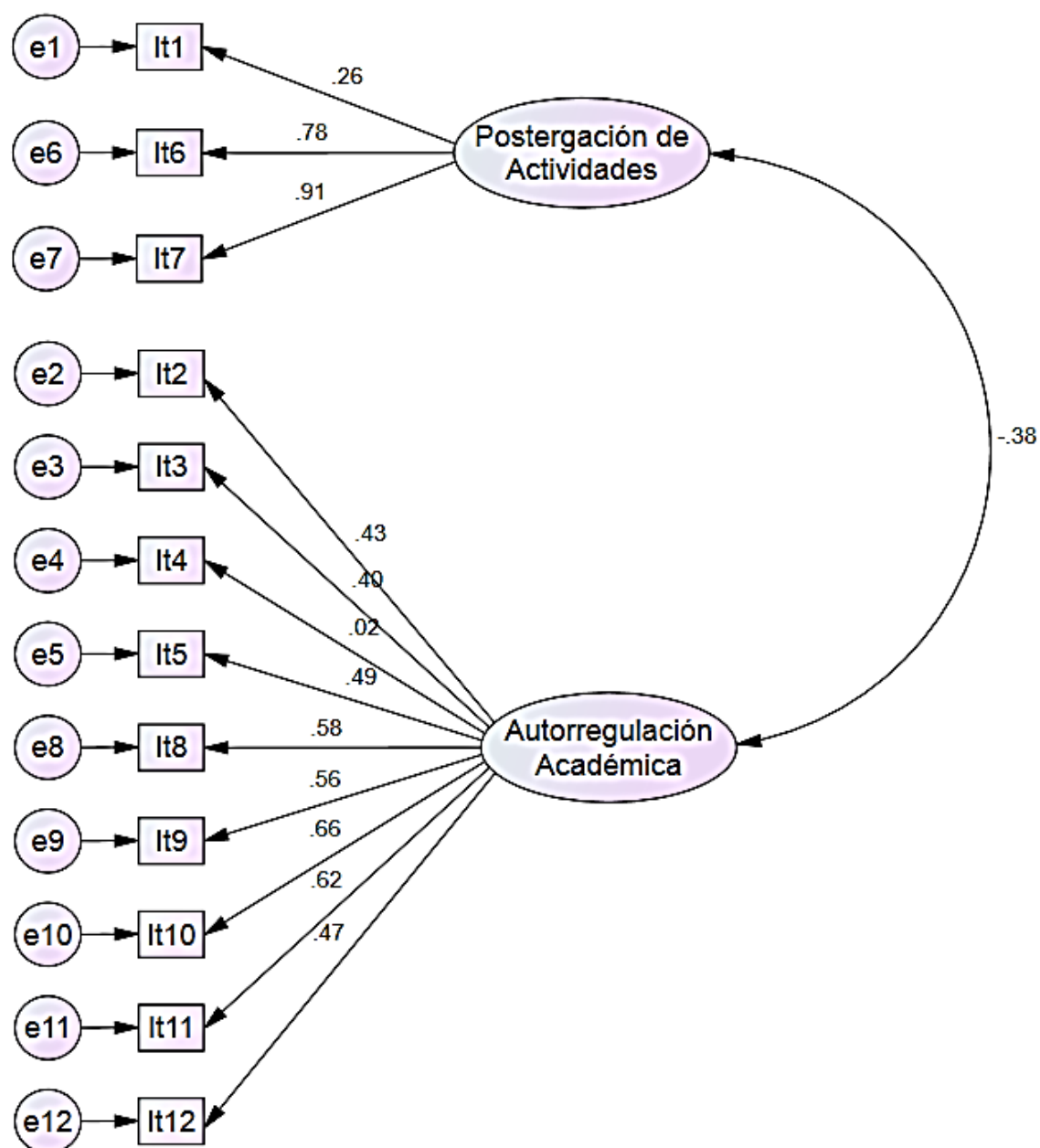
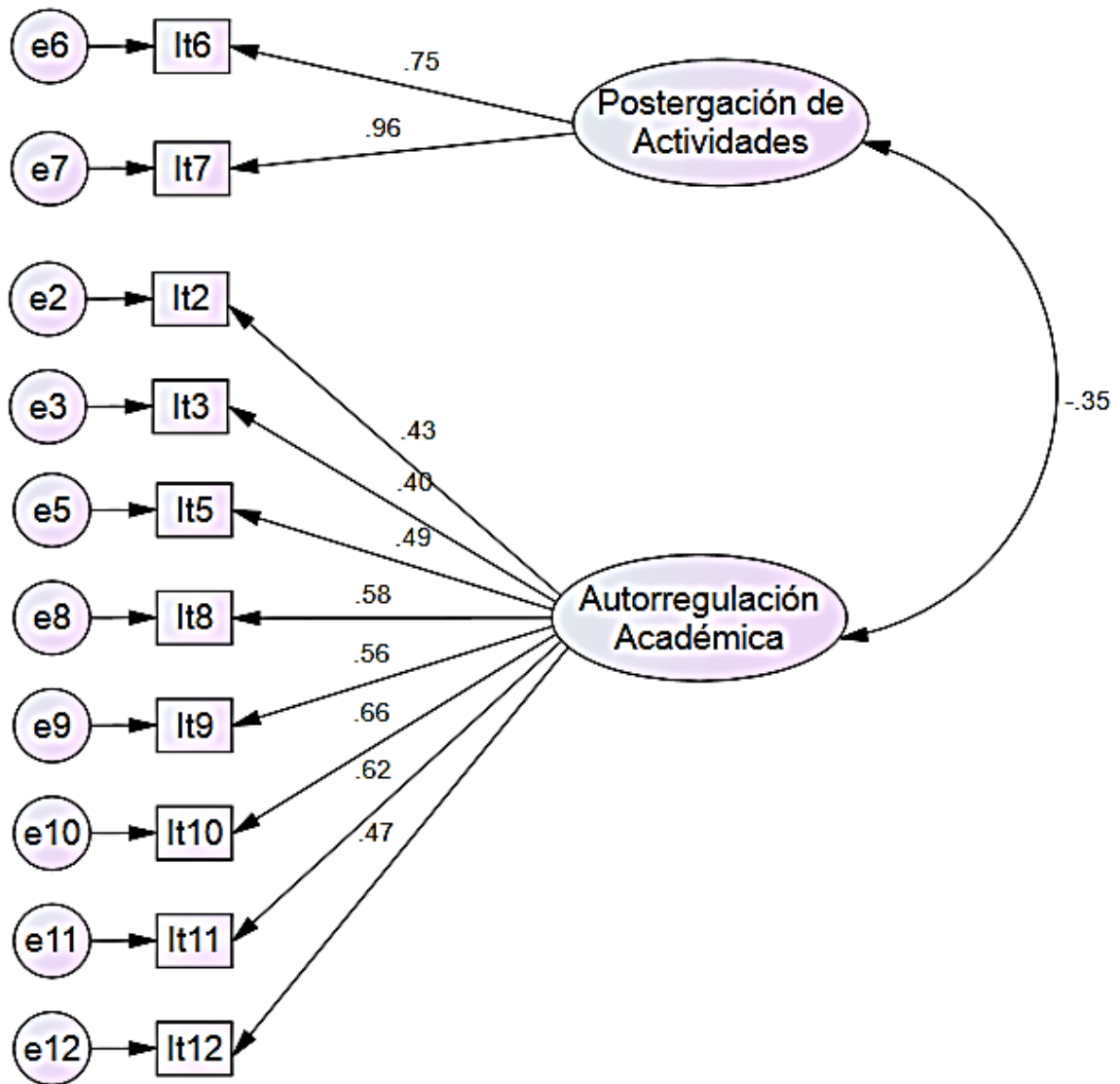


Figura 2

Estructura modelo reespecificado (n=459)



En la tabla 4, la matriz de correlaciones, en autorregulación académica varia de .01 a .41, y para postergación de actividades de .21 a .71.

Tabla 4

Matriz de correlaciones entre ítems del instrumento (n=459)

| Ítems | It2 | It3 | It4 | It5 | It8 | It9 | It10 | It11 | It12 | It1 | It6 | It7 |
|-------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------|------------|------------|-----|
| It2 | - | | | | | | | | | | | |
| It3 | .18 | - | | | | | | | | | | |
| It4 | .01 | .01 | - | | | | | | | | | |
| It5 | .21 | .20 | .01 | - | | | | | | | | |
| It8 | .25 | .23 | .01 | .28 | - | | | | | | | |
| It9 | .24 | .23 | .01 | .27 | .32 | - | | | | | | |
| It10 | .29 | .27 | .02 | .32 | .38 | .37 | - | | | | | |
| It11 | .27 | .25 | .01 | .30 | .36 | .34 | .41 | - | | | | |
| It12 | .20 | .19 | .01 | .23 | .27 | .26 | .31 | .29 | - | | | |
| It1 | -.04 | -.04 | .00 | -.05 | -.06 | -.06 | -.07 | -.06 | -.05 | - | | |
| It6 | -.13 | -.12 | -.01 | -.14 | -.17 | -.16 | -.20 | -.18 | -.14 | .21 | - | |
| It7 | -.15 | -.14 | -.01 | -.17 | -.20 | -.19 | -.23 | -.21 | -.16 | .24 | .71 | - |

En la tabla 5, un coeficiente Omega, en el modelo de .72 a .76, en tanto, para el modelo reespecificado varia de .75 a .83.

Tabla 5

Estadísticos de fiabilidad de las puntuaciones del instrumento (n=523)

| Modelo | Factores | Nº Ítems | ω | IC 95% | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-------------|----------|--------|-----|
| | | | | LI | LS |
| Modelo factorial sin reespecificación | Autorregulación académica | 9 | .72 | .68 | .77 |
| | Postergación de actividades | 3 | .76 | .72 | .80 |
| Modelo factorial con reespecificación | Autorregulación académica | 8 | .75 | .71 | .79 |
| | Postergación de actividades | 2 | .83 | - | - |

Nota: ω =coeficiente de consistencia interna Omega; IC=intervalos de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior

IV. DISCUSIÓN

El estudio responde a la realidad psicosocial, que refleja en una frecuente conducta procrastinadora en el ámbito internacional (UNESCO, 2013), además en el Perú, por lo menos el 37.7% de los estudiantes entre los 14 a 30 años de edad procrastinan (Marquina, et al., 2016), asimismo en la ciudad de Trujillo se evidencia esta tendencia (Morales, 2018), de esta manera se hace importante contar con instrumentos que permitan la medición de la procrastinación académica, definida como el conjunto de manifestaciones orientadas a evitar, aplazar o no realizar una actividad del entorno académico (Dominguez, et al, 2014), para su oportuna utilización en el proceso de medición, como apartado fundamental en la realización de cualquier actividad psicológica basada en la evidencia (Montero y León, 2007), en tal sentido se plantea el objetivo general.

Así, se reportó el AFC, por máxima verosimilitud (Lloret, et al, 2014, Medrano y Núñez, 2017), en el modelo teórico acorde a las postulaciones de Escobedo, Hernández, Estebane y Martínez, (2016) para el ajuste absoluto un X^2/gl de 2.17, que indica un buen ajuste global de los ítems a la teoría, un RMSEA de .05 y un SRMR de .069, que refieren una discrepancia admisibles para un ajuste aceptable, en el ajuste incremental, un CFI de .94, que distingue que el modelo teórico tiene un buen ajuste a la muestra, un TLI de .92 reafirma, y el AIC de 156.00, que se analiza en comparación al modelo propuesto, reportado mediante la re-especificación, donde se eliminó los ítems con cargas $<.30$, en este caso el reactivo 4 y 1, se observa un X^2/gl de 1.06, RMSEA de .01, un SRMR de .026, un CFI de 1.00 y un TLI de 1.00, que indican un óptimo ajuste, acorde al AIC de 77.96 el modelo es de mayor calidad, evidencia de ello, también son las cargas factoriales $>.40$ de optimo (Fernández, 2015) y ausencia de multicolinealidad (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013).

En cuanto a los ítems eliminados, en su análisis descriptivo, el reactivo 4 describe “Asisto regularmente a clases” a pesar de representar en cierto grado a la autorregulación académica, posiblemente el término “regularmente” por ser un calificativo subjetivo, genera diferentes perspectivas, lo cual conllevo a evidenciar una correspondencia insuficiente con la muestra de estudio (Garzón y Gil, 2017), posiblemente lo mismo ocurre con el ítem 1 descrito como: “Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para

el último minuto” si bien la teoría señala su inclusión para postergación de actividades, en algunos escenarios su manifestación conductual responde a otras responsabilidades, como el trabajar, que sería una exclusión para la conducta procrastinadora (Marquina, et al., 2016).

También, Barraza y Barraza (2018) reportan los índices de ajuste absoluto RMSEA de .087, un CFI de .90, y para el modelo re especificado, sin los reactivos 1 y 4, un RMSEA de .055, y CFI de .93, al igual que el estudio que retiro el ítem 4, a diferencia del estudio de Dominguez, et al. (2014) debido que su objetivo fue validar, y realizó antecédala al AFC, el análisis factorial exploratorio que permitió generar una estructura interna acorde a la muestra de estudio por lo cual se reporta el GFI de .97, el RMSEA de .078, el AGFI de .96.

Por otra parte, en cuanto al estudio de Dominguez (2016) por la máxima verosimilitud obtiene un CFI de .904, SRMR de .071, se atribuye a la utilización de la misma muestra utilizada para su validación por lo cual sus resultados fueron favorables, a diferencia de Guevara (2017) que obtuvo resultados insatisfactorios debido a que no realizó la re-especificación como procedimiento complementario y necesario para generar índices de ajuste satisfactorios (Medrano y Núñez, 2017).

A Continuación, el omega reporta en Autorregulación académica de .72, en postergación de actividades de .76, en tanto en el modelo re-especificado en Autorregulación académica de .75 y para Postergación de actividades de .83, en ambos casos la fiabilidad es aceptable (Campo y Oviedo, 2008), sin embargo un mega (Ventura y Caycho, 2016), más favorecido para el modelo propuesto, que mantiene en los intervalos de confianza (Ventura-León, 2018).

Resultados que se asemejan a Barraza y Barraza (2018) mediante el método de consistencia interna del coeficiente Alfa, alcanza valores de .81 para autorregulación académica y .66 en postergación de actividades, asimismo Dominguez, et al. (2014) por un coeficiente omega de .79 a .82, Dominguez (2016) también por omega de 811 a .892, y Guevara (2017) por el coeficiente Omega, de .68 a .75.

Los hallazgos dan lugar a destacar que la investigación aporta al campo de la metodología, orientada al reporte de la validez y confiabilidad de los test, asimismo a nivel teórico, aporta con una nueva estructura factorial, la cual debe ser revisada, para integrarse a los fundamentos, a nivel práctico, contribuye a una herramienta de medición psicológica, que finalmente da lugar a un aporte social, considerándolo a largo plazo, al favorecer a la población de estudio, en el proceso de atención en la línea de evaluación.

V. CONCLUSIONES

Se determinó las evidencias de validez el EPA en estudiantes adolescentes y adultos jóvenes de Trujillo, con un aporte metodológico, teórico, práctico y largo plazo social.

Se reportó el AFC, en el modelo teórico reporta $X^2/gl = 2.17$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .069$, $CFI = .94$, $TLI = .92$, $AIC = 156.00$, que indica un buen ajuste, mientras que el modelo propuesto, sin los ítems, 4 y 1, un $X^2/gl = 1.06$, $RMSEA = .01$, un $SRMR = .026$, un $CFI = 1.00$, un $TLI = 1.00$, y $AIC = 7.96$, que refleja un óptimo ajuste, con cargas factoriales estandarizadas $> .40$.

Se estimó la confiabilidad para el modelo teórico un omega de .72 a .76 y para el modelo re-especificado de .75 a .83, de criterio aceptable.

VI. RECOMENDACIONES

Continuar con el estudio psicométrico en escenarios educativos y de formación profesional, donde se observe la conducta procrastinadora.

Investigar la fuente de validez, por el análisis convergente, con variables como desmotivación académica, pérdida de intereses, depresión, entre otros, o divergente con constructos como metas de vida, expectativas a futuro, motivación por el logro, entre otros, que permite una ampliación de las propiedades del test.

Estudiar, otras fuentes de confiabilidad, como el test-retest, que permite aportar al test, así como a su desarrollo psicométrico a nivel nacional e internacional.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. (2^{da} ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Angarita, D., Sánchez, A., & Barreiro, E. (2010). *Relación entre los niveles y tipos de procrastinación académica y el rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz*. (Tesis de Maestría). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá. Recuperado de: <https://www.picorpcolombia.com/app/download/10897998393/2012-POS-ANGARITA-PROCRASTINACION+UNIVERSITARIA.pdf?t=1491434691>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista persona*, 13(!), 159-177. Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/EB6A141E1133656A052578260070D3F5/\\$file/09-persona13-ALVAREZ%20BLAS.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/EB6A141E1133656A052578260070D3F5/$file/09-persona13-ALVAREZ%20BLAS.pdf)
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 57-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475213.pdf>
- Alonso, J. (2012). *Psicología* (2da ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Psicología Científica*, 1(4), 15-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. & Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la EPA en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 75-99. Recuperado de: <http://www.revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/download/206/255>
- Balkis, M., & Duru, E. (2007). The Evaluation of the Major Characteristics and Aspects of the Procrastination in the Framework of Psychological Counseling and Guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 376-385. Recuperado de: http://www.academia.edu/1456305/The_Evaluation_of_the_Major_Characteristics_and_Aspects_of_the_Procrastination_in_the_Framework_of_Psychological_Counseling_and_Guidance
- Ballesteros, F. (2013). *Evaluación Psicológica*. (2da. Ed.). Madrid: Pirámide
- Beck, A. & Clark, D. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Busko, B. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model*. (Tesis de pregrado). The University of Guelph, Ottawa, Canadá.
- Carranza, R. & Ramírez, A. (2010). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes Universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Carretero, H. & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 5(3), 521-551.

- Colegio de Psicólogos del Perú (2017). *Código de ética del psicólogo peruano*. Lima: Consejo directivo nacional. Recuperado de: http://www.cpsp.pe/aadmin/contenidos/marcolegal/codigo_de_etica_del_cpsp.pdf
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Unifé*, 7(1), 54-55. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf
- Chun, A., & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/c1b1/f754fd7b9e285529943d8657341413c1c7cf.pdf>
- Dilmac, B. (2009). An analisis of teacher’s general tendency to procrastinate, perception of professional efficiency/self-efficiency and altruism. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 7(3), 1323-1338. Recuperado de: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/854/Art_19_355.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dominguez, S., Villegas, G. & Centro, Sh. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Dominguez, S. (2016). Datos normativos de la EPA en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/15715/15506>
- Elosua, P. (2003). *Sobre la Validez de los test*. *Psicothema*, 15(2), 315-321
- Elosua, P. & Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20 (4), 896-901.

- Escobedo, M. Hernández, J. Estebane, V. & Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22.
- Fernández, A. (2015). Aplicación del AFC a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39-66.
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press. Recuperado de: <https://www.springer.com/gp/book/9780306448423>
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S. & Tuckman, B. (2012). AFC de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas En Psicología*, 9, 142-149.
- Garzón, A. & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1) 307-324. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49682>
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera*. (Tesis de pregrado) Universidad César Vallejo, Trujillo. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/607/guevara_vp.pdf?sequence=1
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6^{ta} ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kolawole, M., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370. Recuperado de:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.599.9607&rep=rep1&type=pdf>

- Lara, A. (2014). *Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R*. Recuperado de: <http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriamastrerlahormigoantonio/>!
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Canales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Marquina, R., Gómez-Varas, L., Salas-Herrera, C., Santibañez-Gihua, S. & Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos Universitarios de Lima metropolitana. *Revista peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1), 1-7. Recuperado de: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1042/Relacion_MamaniGuerra_Susana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manterola, C. & Pineda, V. (2008). El valor de “p” y la “significación estadística”. Aspectos generales y su valor en la práctica clínica. *Revista Chilena de Cirugía*, 60(1), 86-89.
- Medrano, L. & Núñez, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 1-21. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a15v11n1.pdf>
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf

- Morales, M. (2018). *Evidencias de validez de la EPA en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo*. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/11299?show=full>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *La educación en 2018 a través de algunas historias*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/educacion-2018-traves-algunas-historias>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227 – 232.
- Papalia, D., Duskin, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12va Ed). México D.F.: McGrawHill
- Pérez, E., Medrano, L. & Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Quant, D. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815146.pdf>
- Sánchez, S. & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Specter, M., & Ferrari, J. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 197-202. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/310018497_Specter_Ferrari_PROCRASTINATION_AND_TIME_ORIENTATION_197_Time_Orientations_of_Procrastinators_Focusing_on_the_Past_Present_or_Future

- Ventura-León, J. (2017). ¿Existen los instrumentos validos? Un debate necesario. *Gaceta Sanitaria*, 31(1), 71. Recuperado de: <http://www.gacetasanitaria.org/en/existen-los-instrumentos-validos-un/articulo/S0213911116302138/>
- Ventura-León, J. & Caycho, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 25(1), 625-627.
- Ventura-León, J. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4), 648-649.
- Ventura-León, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78. Recuperado de: <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/download/962/899>
- Williams, J., Stark, S., & Foster, E. (2008). Start Today or the Very Last Day? The Relationships Among Self-Compassion, Motivation, and Procrastination. *American Journal Of Psychological Research*, 4(1), 37-44. Recuperado de: <http://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/scmotivationprocrastination.pdf>

ANEXOS
Anexo 01

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Solicitud de consentimiento informado

Estimado (a) colaborador(a):

Nos dirigimos a usted para solicitarle su valiosa participación en el presente trabajo de investigación cuyo propósito es Validar el Instrumento de Procrastinación Académica en estudiantes de Institutos Privados.

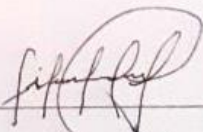
Su colaboración es voluntaria, ya que esta investigación no causará ninguna afectación hacia su persona, ya que se respetará todos sus derechos puesto que nos basaremos en los principios éticos. Toda información obtenida de su persona es de carácter confidencial siendo no necesario el colocar sus nombres y apellidos completos en el instrumento.

Esta información será usada para fines académicos para la obtención del grado de Licenciamiento de la Carrera de Psicología.

Autorización del participante

Después de haber leído el presente documento y de aclarar cualquier duda, consintiendo de manera voluntaria mi colaboración en esta investigación. Doy fe que he sido notificado de que se respetara mi derecho de reservar mi nombre en cualquier instrumento usado por los investigadores en la obtención de mi información.

Trujillo 02 de Mayo del 2019

 77092653
Firma del participante

De presentarse alguna duda o inquietud de la presente investigación sírvase ponerse en contacto con las investigadoras en los siguientes correos:

mogollonr25@outlook.es

Anahi_vale_17@hotmail.com

Anexo 02

Escala de Procrastinación Académica EPA

Dominguez, Villegas & Centro (2014)

Organización o Institución:

Carrera:.....

Sexo:..... **Edad:** **Fecha:**.....

Instrucciones:

A continuación encontraras una lista de preguntas que hacen referencia tu forma de estudiar. Lee con atención cada frase y responde según tu experiencia durante los últimos 12 meses de tu vida como estudiante, marcando con una X, la siguiente escala de valoración:

N = **Nunca**

CN = **Casi Nunca**

AV = **A veces**


CS = **Casi Siempre**

S = **Siempre**

| Nº | ITEM | N | CN | AV | CS | S |
|----|--|---|----|----|----|---|
| 1 | Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. | | | | | |
| 2 | Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. | | | | | |
| 3 | Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. | | | | | |
| 4 | Asisto regularmente a clases. | | | | | |
| 5 | Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. | | | | | |
| 6 | Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. | | | | | |
| 7 | Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. | | | | | |
| 8 | Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. | | | | | |
| 9 | Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido. | | | | | |
| 10 | Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. | | | | | |
| 11 | Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. | | | | | |
| 12 | Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. | | | | | |

Gracias por completar el cuestionario.

Anexo 03

| | | |
|---|--|---|
|  | AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV | Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2019 Página : 1 de 1 |
|---|--|---|

Yo Fiamma Anais Vilchez Valencia, identificado con DNI N° 70814361 egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado 'Evidencia de Validez de la Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes de Institutos Privados del Distrito de Trujillo'; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

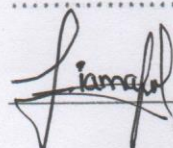
.....

.....

.....

.....

.....

 FIRMA

DNI: 70814361

FECHA: 30 de Setiembre del 2019.

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| Revisó | Vicerrectorado de Investigación/ DEVAC | Responsable de la UCV | Aprobó Rectorado |

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del Campus Virtual Trilce serán considerados como COPIA NO CONTROLADA.



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS
EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02
Versión : 10
Fecha : 10-06-2019
Página : 1 de 1

Yo Orlana Elizabeth Mogollon Rojas, identificado con DNI N° 75366701,
egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la
Universidad César Vallejo, autorizo (☒) , No autorizo (☐) la divulgación y
comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado
"Evidencias de Validez de la Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes de Institutos
Privados del Distrito de Trujillo"; en el Repositorio Institucional de la UCV
(<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822,
Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Orlana Elizabeth Mogollon Rojas
FIRMA

DNI: 75366701.....

FECHA: 30... de Setiembre del 2019

| | | | |
|--------|--|-----------------------|------------------|
| | | | |
| Revisó | Vicerrectorado de Investigación/ DEVAC | Responsable de la UCV | Aprobó Rectorado |

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del Campus Virtual Trilce serán considerados como COPIA NO CONTRAIDA.

Tabla 06

Distribución de la población

| Instituto | Frecuencia | Carreras | Género | | Total |
|-----------|------------|---|--------|-----|-------|
| | | | F | M | |
| 01 | 1384 | Enfermería | 377 | 14 | 391 |
| | | Farmacia | 418 | 78 | 496 |
| | | Fisioterapia | 231 | 23 | 254 |
| | | Laboratorio | 57 | 22 | 79 |
| | | Prótesis | 42 | 25 | 67 |
| | | Cosmética dermatológica | 54 | 0 | 54 |
| | | Seguridad | 12 | 31 | 43 |
| 02 | 566 | Edificaciones y obras civiles | 4 | 75 | 79 |
| | | Diseño de interiores | 75 | 30 | 105 |
| | | Geodesia y topografía. | 13 | 92 | 105 |
| | | Dibujo de arquitectura y obras civiles. | 3 | 12 | 15 |
| | | Edificaciones. | 17 | 129 | 146 |
| | | Topografía. | 12 | 104 | 116 |
| Total | 1950 | | 1315 | 635 | 1950 |

Tabla 7

Muestro probabilístico estratificado

| Ins t. | Carreras | Género | | | | | | Total |
|-----------|--|--------|----------|-----|-----|----------|-----|-------|
| | | F | Fracción | # | M | Fracción | # | |
| 01 | Enfermería | 377 | .24 | 90 | 14 | .24 | 3 | 93 |
| | Farmacia | 418 | .24 | 100 | 78 | .24 | 18 | 118 |
| | Fisioterapia | 231 | .24 | 55 | 23 | .24 | 5 | 60 |
| | Laboratorio | 57 | .24 | 13 | 22 | .24 | 5 | 18 |
| | Prótesis | 42 | .24 | 10 | 25 | .24 | 6 | 16 |
| | Cosmética dermatológica | 54 | .24 | 12 | 0 | .24 | 0 | 12 |
| | Seguridad | 12 | .24 | 2 | 31 | .24 | 7 | 9 |
| 02 | Edificaciones y obras civiles | 4 | .24 | 1 | 75 | .24 | 18 | 19 |
| | Diseño de interiores | 75 | .24 | 18 | 30 | .24 | 7 | 25 |
| | Geodesia y topografía. | 13 | .24 | 3 | 92 | .24 | 22 | 25 |
| | Dibujo de arquitectura y obras civiles. | 3 | .24 | 1 | 12 | .24 | 3 | 4 |
| | Edificaciones. | 17 | .24 | 4 | 129 | .24 | 30 | 34 |
| | Topografía. | 12 | .24 | 2 | 104 | .24 | 24 | 26 |
| Total | | 1315 | .24 | 311 | 635 | .24 | 148 | 459 |